دراسة تحليلية تقويمية للصرف والنّحو في منهاج اللغة العربية
- ليسانس أدب عربي -

صالح بلعيد
جامعة مولود معمري- تيزي وزو
قسم اللغة العربية وآدابها

الملخص

يتناول المقال ضرورة اعتماد منهاج جامعي جديد لتدريس علم العربية، يراعى فيه التقريب الوظيفي بين النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد؛ على اعتبار أن اللغة وحدة متكاملة والفصل المعتمد حاليا بين وحداتها محض تعسف يحرم الطالب من تمثل الدرس اللغوي في كليته. كما دعا من جهة موازية إلى أن يستند هذا المنهاج في برامجه إلى حاجات الطالب ومكامن ضعفه بعد إجراء عملية استقصاء لأشكال الأخطاء التي درج الطلبة على ارتكابها.

الكلمات المفاتيح

منهج -منهاج -علم العربية - المعلم - المتعلم - التقويم.

Résumé

Cet article met l'accent sur la nécessité d'adopter un nouveau programme universitaire pour l'enseignement de la linguistique arabe; ce programme doit respecter le rapprochement fonctionnel entre les leçons de grammaire, la morphologie, la rhétorique, la métrique et la critique. Ceci eu égard à la langue qui constitue un tout complémentaire dont la séparation imposée actuellement à ses modules ne représente qu'un abus privant l'étudiant d'assimiler la langue dans son ensemble. Parallèlement, l'article appelle à ce que ce programme s'appuie sur les besoins et les faiblesses des étudiants ; ceci après une investigation sur les types d'erreurs souvent commises par ces derniers.

Mots clés

Méthode - programme - la linguistique arabe - enseignant - étudiant - évaluation.

Abstract

This article focuses on the necessity to adopt a new university program for the teaching of arabic linguistics. This program must respect the functional connection that exists between the lessons of grammar, morphology, rhetoric, metrics and criticism. This is due to the fact that language forms a complementary unit and the separation imposed currently on its modules constitutes an abusc depriving the student from assimilating language as a whole. In the same time, this program ought to rely on students' needs and weaknesses after an investigation on the kinds of their usual mistakes.

Keywords

Method - program - arabic linguistics - teacher- student - evaluation.

المقدمة

أرى هذا الموضوع يستجيب لانشغالات المربين، ويتفاعل مع طروحات اللحظة الراهنة على المستوى الوطني، ونحن نعيد النظر في منظوماتنا التعليمية التي تقع بين إكراهات الحاضر وتحدّيات المستقبل، في ظلّ خياراتنا المحدودة، فما كان يجب أن نتأخرّ عن تحديث **المحتويات** التربوية من أجل التأقلم مع التطوّر الهائل في العلوم والتقنيات. ومن هنا فإنّ إعادة النظر في المنظومات التربوية سنّة جيّدة تعمل بها كلّ الأمم، شريطة أن يحصل ذلك عن طريق تقويم المنظومات التربوية القديمة لإبراز نقاط القوّة لتثمينها، ونقاط الضعف لتفاديها، وهذا ما يقوم به علم التقويم الذي يعمل على المقارنة بين الوضع الذي عليه، وما يجب أن يكون عليه، فالتقييم "ليس مجرد وسيلة لاختيار مدى نجاعة المادة والوسيلة والمنهج التربوي فحسب، بل إنّه أداة تساعد المعلم على تدارك النقائص الكامنة في طرقه التواصلية البيداغوجية، واختيار مدى وظيفته ونجاحه في الوسط التربوي والتعليم"[1]. كما أنّ التعرّض **للمناهج** بالتقويم والنقد البنّاء لضرورة تستدعيها الدراسات اللغوية والتربوية المعاصرة. وما دام الأمر يتعلّق بمادتي **الصرف والنّحو** العربي، فأرى مواد اللغة العربية عامة هي قطب المواد الأخرى، باعتبار أنّ اللغة العربية جزء من هويتنا وديننا، فإنّه لا مندوحة من إحلالها درجة عُليا من الاهتمام وإعمال الفكر في جوهر قضاياها، أضف إلى ذلك ما تحمله هذه اللغة من أبعاد إسلامية وأمازيغية وعربية وإنسانية وعلمية.

الإشكالية

تقاس الأمم بما تحمله منظومتها التربوية من مضامين، فهي المرآة العاكسة للسياسة التربوية، باعتبارها النبع الذي تبتعث منه الحياة التعليمية المكوّنة للشخص، وهي الأمن الثقافي الذي يوجّه المتعلّم ضمن المرتكزات الكبرى والغايات والأهداف التي وضعها المختصّون وصادق عليها السياسيون.

لقد انصبّ التقويم في بلادنا وفي كثير من حالاته حول تقويم طرائق التدريس وصفات المعلم، كما جرت فعاليات عدة ملتقيات وطنية حول ذات الموضوع، وما وقع اهتمامنا **بالمنهاج التربوي** الذي يقدّم المادة للمعلم والمتعلّم. في الوقت الذي يجب أن تولى الأهمية لهذه المناهج؛ باعتبارها تحمل المضمون الذي يشرف عليه المعلم، وبه يشحذ فكر المتعلّم، فتعدّ **المناهج** أسساً في العملية التعليمية؛ **فماذا يعطيك المعلم الناجح من مضمون ضعيف؟ وماذا تعطيك الطريقة**

---

[1] شفيقة العلوي، " نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية – علم النّحو أنموذجاً– "، مجلة العربية، 2003، الجزائر: منشورات المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة، عدد يتناول أعمال الملتقى الوطني حول: التقويم في العلوم الإنسانية يومي: 19 – 20 فيفري 2003، ص 50.

المثلى لمنهاج رديء؟ وماذا تعطيك الوسائل الجبّارة لمحتويات فارغة؟ وكيف تبني رجل الغد من مضمون متخلّف؟! وعلى ضوء هذا يجدر بنا وضع **منهاج الصرف والنّحو** في التعليم الجامعي في محك الدراسة التحليلية التقويمية بغية المساهمة في الاصطلاح الجامعي المنشود[2]. كما ينبغي أن تصبّ الدراسات على **محتوى المنهاج** كلّما يستجد الوضع، ولكي نجعل العملية التعليمية تتوافق وأنماط التغيير الذي نعيشه.

1.الدراسة التحليلية

وأتناول فيها وصف المنهاج في وضعه الحالي، ويتحدّد وفق الآتي:

1.1. وصف المنهاج الجامعي الحالي

تستدعي الدراسة وصف **المنهاج** التربوي الجامعي الحالي وصفاً منطقياً بعيداً عن التأويل والتعليل واللامنطق، وهذا للتعرّف على ما يحمله من محاسن ينبغي تثبيتها، وما يتضمّن من نقائص يُعمل على تفاديها. ومن هنا فإن نظرنا إلى هذا المنهاج نجده كما يلي:

	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواد المدرّسة	9	9	10	9
المواد اللغوية	– نحو وصرف. – عروض. – اللسانيات العامة. – فقه اللغة. – مصادر اللغة. – البلاغة العربية.	– المعجميات. – علم الدلالة. – الصوتيات. – النحو والصرف.	– علم الأسلوب. – أصول النّحو. – المدارس اللسانية	– لسانيّات النص. – اللسانيّات التطبيقيّة.
عدد المواد اللغوية	6	4	3	2
نسبة مواد اللغة للأدب	65.11%	44.4%	30%	22.2%
الحجم الساعي العام	22 سا	24 سا	22 سا و30 د	22 سا و30 د
الحجم الساعي لمواد اللغة	13 سا و30 د	10 سا و30 د	7 سا و30د	4 سا و30 د
الحجم الساعي للنّحو والصرف	3 سا(ن + ت)	3 سا (ن+ت)	ساعتان(2) (ن)	لا شيء

ومن خلال هذه الترسيمة نقرأ ما يلي:

– طغيان المواد اللغوية في السنة الأولى، ثم انحدارها الشاقولي عبر السنوات.

– إنّ مادة الصرف والنّحو تدرّس على مدار السنتين الأولى والثانية. بحجم ساعي 3 ساعات في الأسبوع (نظري وتطبيقي) وبمعامل3.

– هناك فصل في مفرداتها، بين الصرف أولاً، والنّحو ثانياً.

– زوال مادة الصرف والنّحو في السنة الثالثة، واستبدالها بمادة أصول النّحو وبحجم ساعتين (نظري).

[2] لقد قدّمت مداخلة حول ذات الموضوع، وعنوانها: "**الجامعة الجزائرية بين الواقع والتحدّيات**"، المكتبة الوطنية، يوم 15 جانفي 2004، بمناسبة تأسيس الاتّحاد الوطني للإطارات من أجل الجزائر.

- في السنة الرابعة لا نجد ذكراً لمادة الصرف والنّحو.
- يبلغ مجموع الساعات المعتمدة سنوياً في الصرف والنّحو: 28 أسبوعاً × 3 سا=74 ساعة في العام الدراسي.
- إنّ الحجم الساعي لبقية المواد يتحدّد وفق الترسيمة التالية:

الحجم الساعي للمواد اللغوية المكمّلة عبر السنوات	الحجم الساعي للمواد الأدبية عبر السنوات
السنة الأولى : 1 سا 30 د × 28 = 294 ساعة.	4 سا 30 د × 28 = 126 ساعة.
السنة الثانية : 7 سا 30 د × 28 = 210 ساعة.	10 سا 30 د × 28 = 294 ساعة.
السنة الثالثة : 4 سا 30 د × 28 = 126 ساعة.	10 سا 30 د × 28 = 294 ساعة.
السنة الرابعة : 4 سا 30 د × 28 = 126 ساعة.	15 سا × 28 = 420 ساعة.

ونلاحظ تقهقر الحجم الساعي في المواد المكملة[3] عبر السنوات، وصعوده في المواد الأدبية.

وهذه ترسيمة أخرى تحمل مفردات الصرف والنّحو عبر السنوات: الأولى والثانية والثالثة.

السنة الأولى	
الحجم الساعي: 3 سا = نظري + تطبيقي	
المـــــواد	
النحو والصرف **1- مفاهيم أولية:** * مفهوم النحو ميدانه. * مفهوم الصرف وميدانه. * مفهوم: الكلام/ الكلمة/ الكلم. العلاقة بينها. * الكلام وما يتألف منه/ إمكانيات التأليف. * الجملة الفعلية. * الجملة الاسمية. **2 - الصرف:** * الميزان الصرفي (مفهومه). * الاعتبارات التي تدخل في الميزان الصرفي: القلب وأثره في الميزان الصرفي/ الحذف وأثره في الميزان الصرفي. * الفعل من حيث الصحة والإعلال: * الفعل الصحيح ومفهومه. * الفعل المعتل ومفهومه. * الفعل من حيث التجرّد والزيادة: مفهوم المجرّد ومفهوم المزيد: - المجرّد الثلاثي/ المجرّد الرباعي.	- أبنية الفعل المجرد/ مزيد الثلاثي مع بعض معاني الزيادة فيه. - مزيد الرباعي/ أبنية الفعل المزيد * إسناد الأفعال إلى الضمائر. * إسناد الفعل الصحيح. * إسناد الفعل المعتل - المشتقات. **3- النّحو:** * الجملة الفعلية/ مفهوم الجملة الفعلية. * علاقة الفعل بالفاعل. * الفاعل: تعريفه/ حكمه في الترتيب. * تعدّي الفعل ولزومه/ تعريف الفعل اللازم/ تعريف الفعل المتعدّي/ أقسام الفعل المتعدّي. * النواسخ في الجملة الفعلية. * المفعول به. * المفعول المطلق. * المفعول من أجله. * المفعول فيه. * المفعول معه

[3] أقصد هنا بالمواد المكملة المواد اللغوية عبر السنوات، باستثناء المواد المشتركة، وهي: اللغة الأجنبية + مناهج البحث والتحقيق + مذكرة التخرّج.

السنة الثانية	
الحجم الساعي: 3 سا + نظري + تطبيقي	
المواد	
النّحو والصرف 1 – **الصرف:** * المصادر: مصدر الثلاثي / مصدرغير الثلاثي / المصدر الميمي / المصدر الصناعي/ مصدر المرة. * تقسيم الاسم إلىصحيح ومقصور وممدود ومنقوص: * الصحيح / المقصور / الممدود / المنقوص. * جمع التكسير: جموع القلة / جموع الكثرة. * التصغير: تصغير الثلاثي / تصغير الرباعي / تصغير الخماسي. 2– **النـحـو:** الجملة الاسمية: مفهومها/عناصرها * المبتدأ: تعريفه / شروطه.	* الخبر: تعريفه / أنواعه. * علاقة الترتيب بين المبتدأ و الخبر. * الحالات التي يتأخر فيها المبتدأ. * الحالات التي يجب فيها المحافظة على الترتيب الأصلي مبتدأ« خبر * حالات الحذف بين المبتدأ والخبر: حالات حذف المبتدأ / حالات حذف الخبر. * إمكانيات توسيع الجملة عن طريق تعدّد الأخبار. * نواسخ الجملة الاسمية: كان وأخواتها / إنّ وأخواتها / لا التي تنفي الجنس / ظنّ وأخواتها.

السنة الثالثة	
الحجم الساعي:	
المواد	
أصول النّحو ومدارسه * **الإعراب:** علته/ وجوهه/ أنواعه/ علاماته. * السماع. * النقل. * الاستشهاد. * طرق التمثيل. * الاحتجاج: القرآن/ الحديث. * القياس العقلي/ الاستدلال الذهني: وظيفة القياس– استنباط القاعدة – تحليل الظاهرة أو رفضها. * أصول القياس وأنواعه: قياس المنزلة/ قياس التمثيل/ القياس المفارق (توضيح المقابلة بين مسألتين لما بينهما من تباين واختلاف). القيـاس	على النقيض. * العلة: (تفسير الظاهرة النّحوية/ اللغوية) الأولى – الثانية – الثالثة (تعليمية – قياسية – جدلية). * العامل: مسوّغات نظرية العامل. * العوامل اللفظية: عمل الأفعال/ الحروف والأسماء) * العوامل المعنوية: (الابتداء – ورافع الفعل المضارع – الخلاف ...). * العامل: مسوّغات نظرية العامل. * العوامل اللفظية: عمل الأفعال/ الحروف والأسماء) * العوامل المعنوية: (الابتداء – ورافع الفعل المضارع – الخلاف ...).

السنة الرابعة
الحجم الساعي:
المواد
لاشـيء

وانطلاقاً من هذا نلاحظ:

– في السنة الأولى مقدمة حول المفاهيم الأولية للنّحو والصرف.

– المواد مكمّلة بعضها البعض (صرف + نحو).

- محتوى مقبول مراعي للتدرّج المطلوب.
- طغيان النّحو على الصرف في السنة الثالثة.
- غياب مادة الصرف والنّحو في السنة الرابعة.
- المحتوى الوارد يخلط بين تاريخ النّحو والمعلومات النّحوية في مادة أصول النّحو.
- بناء المنهاج وفق تراتبية منصوص عليها في الكتب التربوية.

2.1 . مفهوم المنهاج

نجد بعض التعريفات لا تفرّق بين **المنهج والمنهاج والطريقة**، فتقابل المنهج بالمصطلح الأجنبي Méthode فإذا بحثنا في معجم علوم التربية[4] فيعرفها بمصطلحين: **طريقة/منهج**، إلا أنّ المعجم بعد ذلك يستعمل **طريقة** بدل **منهج**. وهكذا عرّف المنهج من زوايا مختلفة، فهناك من يقول فيه: **إنّه طريقة منظمة تسهل حلّ المشكلات**. ومن يقول: **إجراءات وتقنيات هدفها تمكين المتعلّم من اكتساب مهارات أو سلوكات أو مواقف جديدة مرغوب فيها، أو يكفّ عن عادات غير مرغوب فيها**. ومن يحدّده بأنّه **الطريق لإحداث التغيير في سلوك المتعلم باعتباره محور العمل التربوي**. ومن ضمن ما تشمل الطريقة المفردات التي يتلقاها التلميذ، وهو**المنهاج**، ويقابله في الأجنبية Curriculum[5] وهي كلمة إغريقية يعنى بها لغةً: سباق الخيل واصطلاحاً: مجموعة من الأدوات الدراسية التي ينبغي تدريسها، أوالخبرات التعليمية التي يتمّ وضعها والإشراف على إنجازها. **فالمنهج/الطريقة:** مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكلّ الذين يلتزمون بها التزاماً دقيقاً أن لا يعتبروا صحيحاً ما هو خاطئ، وتساعدهم على التوصّل دون بذل مجهودات غير ضرورية من خلال الزيادة التدريجية لعملهم، إلى معرفة حقيقة كلّ ما يستطيعون الوصول إليه.

وللمنهج أربع قواعد أساسية هي:

1- قاعدة البداهـــة أو الوضوح ومؤداها تعليق الحكم وعدم قبول كلّ شيء إلا ما يتميّز بالبداهة أي أن يكون واضحاً ومتميّزاً.

2- قاعدة التحليل وأساسها تقسيم المفاهيم المركّبة إلى عناصر بسيطة ومسائل أولية، ثمّ تفكيك هذه الأخيرة بدورها إلى ما هو أبسط منها.

3- قاعدة النظام أي تنظيم الأفكار بالانطلاق من البسيط إلى المركب، وترتيبها بشكل يجعلها متسلسلة.

---

[4] معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، جماعة من المؤلفين، ط1، المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ط1، سلسلة علوم التربية 9 – 10، ص197.

[5] المصدر نفسه، ص 58-61.

4- قاعدة تعيين Enumèrer مختلف أجزاء معيّنة والانتقال بواسطة حركة الفكر المتوصلة من حكم إلى آخر بطريقة تضفي الوضوح على المجموع.

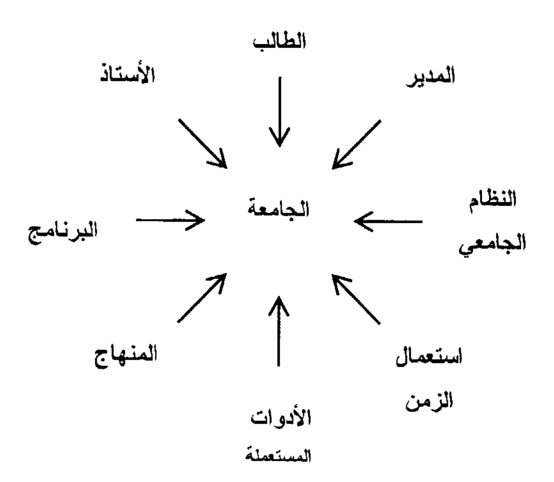
وأما **المنهاج:** فهو مجموعة الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلم، يتضمّن الأهداف والمرامي والغايات والبرنامج. أو سلسلة من المفردات الموضوعة بكيفية تجعل تعلّم كلّ وحدة يمكن أن يتمّ انطلاقاً من فعل واحد، شريطة أن يكون المتعلّم قد تحكّم في القدرات الموضوعة في الوحدات المخصّصة السابقة: **أهداف/محتويات/أنشطة/تقويم**. وهناك من يعرّفه بالشكل التالي: تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتّساعاً من المقرّر التعليمي، فهو لا يتضمّن مفردات المواد، بل غايات التربية وأنشطة التعليم. ومن هنا فإنّ **المناهج** هي التي تنظم الخبرات بناء على خطّة متماسكة تنطلق من أهداف محدّدة، تراعي الخصائص الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية والمتجسّدة في تراثه وقيمه وإمكاناته المادية والبشرية واختياراته السياسية.

وهكذا يتحدّد **المنهاج** من خلال:

- تخطيط لعلمية التعليم والتعلّم، يتضمّن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.
- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل.
- بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات، بحيث إنّ التحكّم في وحدة يتطلّب التحكّم في الوحدات السابقة.
- تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلّم.

ومن هنا **فالمنهاج يعني المحتوى. بينما المنهج يعني الطريقة.** ولذا تتحدّد مكوّنات **المنهاج** من عدّة معالم كبرى تعمل من أجل هدف واحد، وتتفاعل لتخريج رجل الغد وفق سياسة لغوية تستدعي التخطيط المتكامل الذي يرسم الاتّجاه العام، والذي يشمل الغايات والمرامي والأهداف التي تترجم إلى مضامين ومقرّرات مع تحديد استراتيجيات التعلّم وطرقه وأساليبه. ويمكن أن نشكّل هذا التفاعل في هذا الرسم:

مكوّنات المنهاج



2. الدراسة التقويمية

كلّ دراسة تحليلية في الديداكتيك تقوم على تقديم معطيات نوعية آنية بغية المساهمة في إيجاد الحلول، وهذا ما سوف نقوم به من خلال الجوانب التي رأيناها في الدراسة الوصفية، وسوف نعرج على مجموعة من القضايا التي تعمل على رأب الصدع في منظوماتنا التربوية، بالتركيز على عنوان المحاضرة. وسيكون التقويم بطرح القضايا التي نراها تعمل على رأب الصدع في الفعل التربوي الجامعي، وتقديم الطرح النوعي الذي نراه مقبولاً في هذا الوقت. وتنشطر محدّدات الدراسة التقويمية إلى قسمين:

القسم الأول: يتناول القضايا المشتركة لمنظومة التربية والتعليم عبر مراحلها، وفيها نتحدّث عن المستلزمات التالية:

1.2. التخطيط التربوي:

إنّ التربية عملية اجتماعية تعكس فلسفة المجتمع وتاريخه ومدى تطوّره وتعبّرعن طموحه وآماله، وهي كلّ مكوّن يؤثّر في الآخر، **فالمنهاج** التعليمي لا يتحرّك في فراغ، ولا يأتي خارج المشروع الحضاري للمجتمع، فيشكّل فيها **المنهاج** منظومة ضمن العديد من المنظومات، ولذا تتطلّب تخطيطاً دقيقاً يتمثّل في تحديد الغايات، وترتيب الأولويات، وإعداد الوسائل، ثمّ المتابعة والتقويم. وإنّــه مــن الضرورة بمكان اعتماد التخطيط التربوي لأنّه "وسيلة علمية منظمة يتمّ بموجبها حصــر الموارد المتاحة مادية وبشرية ومالية. وتقدير احتياجات المجتمع في ضوء هذه الموارد، ثمّ تحديد طريقة استغلالها؛ بحيث تحقق الغايات المرجوة في أقصر وقت وبأقلّ تكلفة وأدنى قدر من الضياع، ولا يمثل التخطيط اتّجاهاً ستاتيكياً يرتضي الأوضاع الراهنة ويحاول

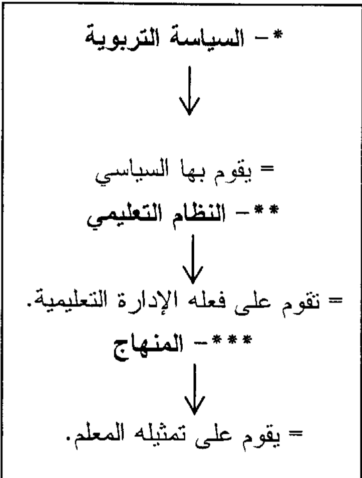
إصلاحها، بل هو دينامي يهدف إلى التغيير نحو الأفضل"[6]. ومن وراء هذا فإنّ التخطيط التربوي يتناول الغايات الكبرى المتمثّلة في:

*- غايات التربية.

**- المرامي والأهداف.

***- المضامين.

وهكذا تتطلّب المعطيات التربوية أن تخضع التربية والتعليم **لهندسة المنهاج**، ولمواصفات نظام التقويم الدائم، والتفاعل بين المنهاج والتعليم والتقويم في كلّ أبعاده، وفق سياسة لغوية تتحدّد من الاستراتيجية التي يعتمدها التخطيط التربوي، ويمكن أن تتفاعل في هذا المجال المعطيات التالية:



ومع هذا فتبقى الأهداف والمحتوى والتدريس ثابتة، وكلّما تنشأ الحاجة إلى تجديد المنهاج فيجب أن تتغيّر مراحل التخطيط، ويعني ذلك تغيّراً في المرامي والأهداف والمضامين والاستراتيجية.

وهكذا يجب أن تسعى الجامعة من خلال **المناهج التعليمية** إلى خلق المتعلم المتكامل الشخصية بأبعادها المتعدّدة، وتضع سياسة لغوية تراعي أهداف التربية والتعليم بما يكفل الإسهام في تكوين الإنسان الجزائري القادر على مواجهة التحدّيات التكنولوجية، والطالب من النضج بمكان، ولكنّه يحتاج إلى تذكيره بالأبعاد التي يجب أن يحمله مضمون المنهاج، وهي: البعد الإسلامي/البعد الأمازيغي/البعد العربي/البعد الإنساني/ البعد الديمقراطي. ويؤدّي بنا المقام للتذكير بأنّ الغاية من تدريس علم العربية في الجامعة هي المساهمة في بناء أو إعادة بناء لغة

---

[6] مصطفى الهلالي، "المنهاج: التخطيط- التنفيذ"، مجلة آفاق تربوية، ع 12، 1998، المغرب: نيابة ابن أمسيك سيدي عثمان، ص 30.

الطـــالب بنـــاء سويـــاً وتنمية المهارات اللغوية، وإكســـابه النظام اللغوي العربي صحيحاً بكلّ مستوياته، وإطـــلاعه علـــى نماذج رفيعة من أساليب التعبيـــر ومجالات استعمالها كأداة للتعبير الوظيفي، بغية تنمية ذوقه الأدبي والنقدي.

2.2. الإصلاح التعليمي كلّ متكامل

والمقصود هنا هو أنّ الإصلاح لا يمكن أن ينجح دون إعادة النظر في كلّ المراحل التعليمية، ويستدعـــي هذا التكامـــل المنطقي بين مختلف المراحـــل التعليمية فيجب أن يحصـــل التقارب بين التعليـــم الأســـاسي والثانوي، وبين الثانوي والتقني، وكلّ هذه المراحل والمرحلة الجامعية بفرعيها (الإجازات + الدراسات العليا). ويراعى التكامل بيـــن الخبرات اللغويـــّة مع ربط اللغة بمختلف العلوم، وهذا لإتاحة الفرصة للطلاب بالتدريب الفعلي في الأنشطة اللغوية. ويتطلّب هذا الإصلاح المتكامل تضافر نقطتين أساسيتين هما:

1.2.2. المعلم الكفء

أن يكـــون مدرّس اللغة العربية على اطلاع بغايات ومرامي وأهداف المواد التي يدرسها، وأن يكون له تكوين معمّق في اللغة العربية وآدابها، مع التسلّح بنظرية لسانية، أي أن تكون له **الكفاية الموسوعية واللسانية والمنطقية والبلاغية التداولية**. كما تفرض علينا الأدبيات التربوية أن يتسلّح المدرّس بالثقافة المتخصّصة، والفاعلية الذاتية، إلـــى جانب الثقافة العامة، وكذا الوفاء بمتطلّبات المهنة؛ وفيها نلمس تحرّي الدقّة والضبط في كلّ ما ينقل، واستخدام طرائق التفكير في ترتيب المادة العلمية وتمحيصها، واستعمال العربية السليمة المنقّحة.

2.2.2. طريقة التدريس الجيّدة

ويقصد بها النشاط الذي يقوم بـــه المدرّس فـــي إطار مقتضيات مادة تدريسية بغية تحقيق التعلّم المرغـــوب، وخلق الرغبة والحماس في نفـــوس طلابه انطلاقاً من مبادئ سيكوتربوية، وإتباع المنهج الوظيفي في تدريس **علم العربية**. وهكذا فالمعلم وطريقته وأسلوبه هو الذي يجعل الطالب ينشط ويتحبّب إليها، كما أنّ العملية التربوية لا تقف عند حدّ اختيار وإعداد محتوى المنهاج وتنظيمه، وإنّما تشمل أيضاً طريقة عرض خبرات المنهاج على الدارسين وعلى اختيار أنسب الطرائق والأساليب التي تتماشى مع كلّ موقف تعليمي، ومع كلّ مادة من المواد، وطبائع الدارسين وظروفهم البيئية ومعيشتهم، ومستوى نضجهم الجسمي والذهني والمعرفي والعاطفي، وكيفيـــة تحويـــل خبرات عملية قابلة للتطبيق علـــى الواقع، وتوصيل تلك الخبرات إلـــى عقول الدارسين.

3.2.2. بناء المناهج الجامعية

ليس المنهاج نمطياً يصلح لكلّ البلاد، بل مثله مثل وصفة الطبيب، فلكلّ مريض وصفة خاصة، وهذا يعني لكلّ بلد له ظروفه الثقافية الخاصة، ولذا ينبغي العمل وفق تعليمات وتفاصيل دقيقة مصدرها السياسة الوطنية، ومنها تتحدّد موضوعات **علم العربية** التي نتعلّمها، بعد أن يسبق هذا بأبحاث تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في الاستعمال العادي، ويجد فيها الطالب صعوبة، وعليه فإنّ تحديد هذه الموضوعات ينبغي التعرّف عليها من خلال الأخطاء الشائعة كتابياً وشفاهياً. وعند وضع المنهاج نختار المواضيع النّحوية التي تحقّق الغرض، ونراعي التناسق في وضع القواعد عبر منهجية يمكن الاعتماد عليها كمقياس ثابت (ولا يهمّ ما خرج عن الثابت) وإعطاء أمثلة للنحو القديم عبر منهج وصفي، وتثمين النصوص القديمة؛ وهي التي تعطي الطالب فرصة تنمية المعارف، كما تكسب فنون القول المختلفة، باعتبارها محصلة العربية الفصيحة التي نتكلّمها الآن، وأن تكون مناهج التعليم العالي تأكيداً وتوسيعاً لتلك المناهج التعليمية التي تلقّاها في المراحل السالفة، ويراعى فيها التدرّج في وضع المناهج؛ وضرورة مراجعة المنهاج بصورة جزئية كلّما دعت الضرورة ذلك.

القسم الثاني: وفيه نتحدّث عن مادتي الصرف والنحو، والقضايا التي نراها ملحقة بهما بغية مقاربتهما مقاربة آنية كما تفرضها مقتضيات الواقع الديداكتيكي، وتتحدّد وفق العناصر التالية:

3. الاستبصار بالمناهج المتقدّمة

عملت المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على تطوير مناهج القواعد النّحوية وأساليب التعبير في كلّ المراحل التعليمية، ووضعت الدليل لبحوث تعليم اللغة العربية، كما أنجزت كتباً مرجعية في قواعد العربية في إطار سلسلة وضع كتب مرجعية لمختلف مواد المعرفة يفيد منها مؤلفو الكتب والباحثون والطلبة، ولم يتسنَ لها هذا إلا بعد:

- حصر مفردات مناهج القواعد النّحوية المطبقة في الأقطار العربية.
- إجراء الدراسات عليها.
- تشذيبها من كلّ الشذوذ والاستثناء.
- الخروج بكتاب مرجعي.

ومن هنا فإنّه يتطلّب التنسيق بين الجامعة الجزائرية، وما تقوم به المنظمة العربية للتربية والثقافة في إطار مشاريعها التربوية، قصد تكامل الأعمال العلمية والاستفادة من الخبرات العلمية التي يقدّمها الخبراء. ولا مانع من الاستبصار ببعض المناهج العربية التي نالت الحظوة العلمية الدولية.

1.3. وحدة مواد اللغة العربية طرائق وأساليب

نلاحظ في منهاجنا الحالي عزلة تامة للمواد فكلّ مادة من مواد **علم العربية** تحمل اسماً مستقلاً منهجاً ومدرّساً ووقتاً، ممّا ولّد قطيعة بين مدرّس النّحو وهو غير مدرّس البلاغة، وغير مدرّس النقد. فلا نجد مدرّس النّص الأدبي مثلاً يستثمر الشواهد والأمثلة النّحوية في تدريس مواده، ويفعل ذلك مدرّس البلاغـــة، ولذا بقيـــت النّصـــوص لا فائدة منها؛ لأنّها لا تستثمر في التعبير ممّـــا ولّد ســـوء استثمار النّحو في كثير من التعابير. فبقيت القواعد النّحوية غير ذات جدوى لأنّها لم تحقّق الهدف الذي جاءت من أجله، وهو ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة والتذوّق السليم. ومن هنا فإنّ المنهاج الذي نبينه من جديد يجب أن يحمل استخدام الأساليب الفصيحة، ويكثر من النّصوص اللغوية الرفيعة "فإكثار دراسة النّصوص اللغوية الرفيعة هو الذي يكفل معرفة الأصول والضوابط النّحوية... وهذا ما جرى عليه أئمة البيان واللغة والبلاغة قديماً"[7].

2.3. إعادة بناء منهاج الصرف والنّحو

من أجل بلوغ هذا الهدف تتفاعل عدة متغيّرات في الممارسة التربوية مثل: **المدرّس/المتعلّم/الظروف البيئية/الظروف المادية/المنهج التربوي** وكلّ متغيّر يحمل جهازاً من المفاهيم والمسلمات والخطابات التي يجب أن تراعى في طبيعة المنهاج لبلوغ الأهداف، وكيف تتفاعل هذه المتغيّرات مع التعدّد اللغوي الذي يعيشه الطالب الجزائري وخبرته اللغوية خارج الجامعة، وما هي الطريقة التي تستدعي وضع **منهاج** تعليمي متكامل، من شأنه أن يساعد كلّ مدرّس على القيام بعمله في أحسن الظروف وبطريقة واضحة ومضبوطة. وأرى أنّ غاية البحث هنا تتمثّل في تحديد المطالب النّحوية للطلاب، والتي تساعد في علاج الضعف النّحوي الذي يعاني منه الطلاب، ويفيد المسؤولين والقائمين على الجامعات الوطنية في إعادة النظر بشكل موضوعي ووظيفي في المناهج طبقاً للتطوّرات الراهنة.

ولوضع مقررات الصرف والنحو لا بدّ من إجراء دراسات حول الأخطاء التي ترتكب في الجامعة ومنها تستقى الصعوبات أو الموضوعات التي ينبغي أن تدرس، وتخرج في شكل نسق لغوي شامل لضوابط اللغة المتشابكة في الاستعمال صوتيًّا وصرفيًّا وتركيبيًّا ومن حيث أداء المعنى، في علاقتها بالرصيد المعجمي ومقامات التواصل والمهارات اللغوية المتنوّعة في مناهج وقواعد اللغة وما يرتبط بذلك. وهكذا "... نتلمس حرص القدماء ومن تابعهم على تعليم أساليب الدلالة النّحوية في الدرس النّحوي، وأساليب الدلالة الصرفية في الدرس الصرفي والإلمام

---

[7] عبد الله الجبوري، "رأي في تدريس العربية في الجامعات العراقية"، مجلة لغة الضاد، 2001، بغداد: منشورات المجمع العلمي العراقي، ندوة لغة الضاد، الجزء الرابع، ص 272.

بالأبنية ومعانيها وما يشكّل من قواعدها وكيف يوجّه، وعلى تعليم أساليب لفظ الكلمات المنقولة عن العرب وتوجيهاتها. وهذا هو أهمّ أهداف الدرس الصوتي القديم للغة العربية، إذ هو درس خاص بها (ويغلب أن يكون هذا الخاص تطبيقيًّا أو معياريًّا ووظيفته الأساسية الإرشاد إلى صحة النّطق أو تعليمه)"[8] وهكذا وصف القدامى الأصوات وصفاً دقيقاً من حيث مخارجها وصفاتها، وصولاً إلى إمكانيات إيجاد قاعدة لهذه الظاهرة وخدمتها الكاملة لبنية الكلمة فالجملة فالصواب اللغوي في عمومه. ومن هنا فإنّ الغاية من إعادة بناء منهاج الصرف والنحو هو اتباع منهجية جديدة في تدريس النحو تعتمد على الاختيار والمزج بين الصرف والنحو والبلاغة والعروض والنقد، ومنها يتعلّم الطالب الصوتيات التي تعني مخارج الحروف والإدغام والمدّ، وهذه تدخل في عملية الدرس الصرفي، كما يتعلّم النظام النّحوي، ويتمثّل الأساليب اللغوية الرفيعة التي تعمل على حسن تذوّقه الجمالي.

ولهذا لا أرغب أن يسود كتاب واحد ووحيد في الجامعة، فالجزائر واسعة، وبيئاتها متنوّعة ويجب مراعاة خصائص الوسط اللغوي والثقافي الذي ينتمي إليه الطالب، ولا أدعو إلى مركزية القرار، ولكن إلى **تعدّد المناهج والكتب**، ولا لانغلاق الجامعة داخل المحيط المحلي، فينبغي الانتقال من التفرّد نحو الشراكة، ومن الانعزال إلى الملاءمة مع المجتمع والمحيط والمؤسّسة، من الاهتمام بالكمّ إلى الاهتمام بالكيف، من الاعتماد على التجربة العلمية اليومية إلى دعمها بالتكوين المستمر، ومن النمطية إلى التنوّع، والعمل وفق تصوّرات مستقبلية.

3.3. عدم الفصل بين الصرف والنّحو والبلاغة

كان قدماؤنا اللغويون عندما يتحدّثون في أمور اللغة العربية يستعملون مصطلح(**علم العربية**) ويعنـــون به الصـــرف والنّحو والبلاغة، وكلّ ما له من أثر معنوي على النّص، فجـــاءت العلوم اللغوية متداخلة؛ باعتبار أنّ الصرف يستعين بالأصوات التي يقدّمها للنحو، والنّحو لا يتّخذ لمعانيه إلا ما يقدّمه الصرف؛ وكلاهما لا يمكن فصلهما عن بعض لأنّهما يهتمان بالمواقف الوجدانية والثقافية والعلمية التي يجب أن يتوفّر عليها المتكلم. فباتت تدرس ضمن إطار واحد متكامل، فلا يفهم الجانب التركيبي إلا عن طريق تناسق الأصوات التي تؤدّي إلى بنية سليمة، وهذه البنية من شروطها أن تكون لها دلالة مباشرة أو مجازية، وهكذا باتت هذه العلوم متعاضدة "لأنّ النّصوص الأدبية عبر العصور هي الميدان الطبيعي للدراسات البلاغية، ولأنّها المادة التي تظهر أنواع البلاغة خلال سطورها وتعابيرها المتمثلة في الأسلوبين الشعري والنثري. وأنّ فهم النّصوص البلاغية الجيّدة هو الذي يجلي ما تمتاز به تلك النّصوص من ألوان الجمال الفني

---

[8] مي فاضل جاسم الجبوري، المرجع السابق، ص 176.

وأثره في روعة الأسلوب وإقناع القارئ والدارس"[9]. وخلال سنوات التقعيد ظهرت بعض الاجتهادات التي عملت على فصل هذه العلوم فبدأ الاهتمام بالصرف في إطار النحو، على اعتبار أنّ الصيغ الصرفية تدرك بالممارسة العفوية وما كانت النيّة في وضع علم قائم عن النّحو، بقدر ما رسّخت بعض الجهود على مجال الصرف بغية تقريب كلّ مادة من البحث التخصّصي وليس في باب التعليم، أضف إلى هذا فإنّه ظهرت بعض الآراء الخارجة عن العرف اللغوي المتواتر، ما كان يجب الاحتجاج بها؛ لأنّها تدخل في باب العربية القديمة، ومع ذلك فلم يفصلوا في مسائل الصرف بقدر ما أعطوا تعليلاتهم المختلفة فمهما بحث القدامى في الصرف، فإنّهم لم يعطوه أهمية خارج النحو فهو ظلّه[10]. وكانت الأهمية كلّها تعطى للجانب النّحوي، كما أنّ الدراسات المعاصرة درست البنية الصرفية ووصفتها وصفاً جيّداً من خلال الدراسات اللسانية ولم تخرجه من مشاغل النّحاة؛ فالنّحو والصرف ليس غاية في ذاتهما، بل هما الوسيلة إلى غاية، وهي ضبط الكلمات وتعليم نظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النّطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة. إنّني لا أدعو إلى إلغاء البحث في الصرف بل لا أرى ضرورة البحث في أصل الكلمات وما يجري عليها من قلب وإدغام وتأويل، والبحث في تمحلّ بعض النّحاة المتزمتين، وهذا ما ينبغي طرحه من **علم العربية**، والعمل على أن تصبح مجالات اللغة وثيقة الصلة ببعضها، ويكمل كلّ منهما الآخر على اعتبار أنّ اللغة وحدة متكاملة فليس هناك استقلالية بين ما يعرف بالقواعد النحوية والنصوص الأدبية أو المحسنات البديعية" إنّ الفصل بين الصرف والنحو فصل تعسفي في تدريس القواعد اللغوية دون مناقشة مسألة التأخير والتقديم، لأنّنا نقول بالمزج الوظيفي الممنهج بتهييئ المتعلّم لغويًّا بإمداده بالمواد اللغوية التي تؤهّله لاستقراء واستنباط القواعد – صرفية كانت أم نحوية – وذلك بالتدريس الضمني على عدد من الاستعمالات والتراكيب قبل الانتقال إلى مرحلة الاستكشاف والتحليل ثمّ التركيب من أجل تحقيق وعي صريح بالأنظمة والضوابط الصرفية والنّحوية"[11]. وإنّ المراد بمصطلح **العربية**: الأدب والنحو والبيان (البلاغة) أو هي علوم اللسان العربي التي ذكرها ابن خلدون.

---

[9] عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1975، ص 221.

[10] أحمد شامية، " تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة "، مجلة المبرّز، ع جويلية – ديسمبر 2000، الجزائر: منشورات المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، والذي يتناول أعمال الملتقى الوطني حول تعليميات العلوم الإنسانية، ص 63.

[11] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2؛ المغرب: الهلال العربية للطباعة والنشر، 1994، ص 142.

الخاتمــة

لا أدعي أنّني بهذا العمل قدّمت حلولاً لمنهاج الصرف والنحو، بل سعيت لإثارة القضية لعلّ المختصين يساهمون بالإثراء بما يرونه يسهم في الفعل التربوي الناجح، بغية وضع استراتيجية خاصة **بالمناهج التعليمية الجامعية**، وفيها تأخذ علوم العربية نصيبها الذي تستحقه باعتبارها قطباً في الآداب العربية، وكذلك إعادة تثمين تعليم العلوم الإنسانية التي تعتبر الموازية للدراسات العلمية والتكنولوجية. وكون الجامعة هي القلعة بين مختلف مؤسّسات التعليم، فإنّ أي انتعاش اقتصادي أصبح يتوقف على مستويات عليا من التعليم والبحث. ومن هنا أقترح الآتي:

- **إعادة النظر في مفردات برنامج الليسانس من قبل متخصّصين.**
- **وضع كتب في علم العربية؛ وذلك بعدم الفصل بين الصرف والنّحو والبلاغة.**
- **تحديد مفردات إجبارية، ومفردات اختيارية.**
- **فتح مناقصة وطنية لاختيار أحسن تأليف في علم العربية.**
- **اعتماد كتب في الاختصاص للباحثين من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.**
- **تدريس مادة المنطق لتأهيل الطالب بمادة لغوية تمكّنه من دراسة علوم العربية.**

المصادر والمراجع

الجبوري، عبد الله، "رأي في تدريس العربية في الجامعات العراقية"، مجلة لغة الضاد، 2001، بغداد: منشورات المجمع العلمي العراقي، ندوة لغة الضاد، الجزء الرابع.

العلوي، شفيقة، "نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية –علم النّحو أنموذجاً–"، مجلة العربية، 2003، الجزائر: منشورات المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة، عدد يتناول أعمال الملتقى الوطني حول: التقويم في العلوم الإنسانية يومي: 19– 20 فيفري 2003.

بوشوك، المصطفى بــن عبد الله، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، الطبعة2؛ المغرب: الهلال العربية للطباعة والنشر، 1994.

جماعة من المؤلفين، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة1، المغرب: دار الخطابــي للطباعة والنشر، 1994، الطبعة1، سلسلة علوم التربية 9–10.

الهلالي، مصطفى، "المنهاج: التخطيط – التنفيذ"، مجلة آفاق تربوية، العدد 12، 1998، المغرب: نيابة ابن أمسيك سيدي عثمان.

فايد، عبد الحميد، رائــد التربية العامة وأصـــول التدريس، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1975.

شامية، أحمد، "تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة"، مجلة المبرّز، عدد جويلية – ديسمبر 2000، الجزائر: منشورات المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، والذي يتناول أعمال الملتقى الوطني حول تعليميات العلوم الإنسانية.